



# Langue et communication interculturelle. Le cas de l'enseignement de la langue arabe en France

Ahmed Ghouati

## ► To cite this version:

Ahmed Ghouati. Langue et communication interculturelle. Le cas de l'enseignement de la langue arabe en France. Editions l'Harmattan. Langues et médias en Méditerranée : usages et réception, 2012. hal-01323954

**HAL Id: hal-01323954**

**<https://hal.uca.fr/hal-01323954>**

Submitted on 31 May 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

- Extrait de A. Lachkar, 2012, **Langues et médias en Méditerranée : usages et réception**, Paris, Editions L'Harmattan, collection « Langue et parole », pp 112-122

## **Langue et communication interculturelle. Le cas de l'enseignement de la langue arabe en France**

**Ahmed GHOUATI**

### **Introduction**

Une démocratie culturelle est une forme de gouvernement et un dispositif politique permettant de « reconnaître la diversité des trajectoires, des projets, des origines. C'est aussi affirmer une nécessaire solidarité en redéfinissant celle-ci comme l'ensemble des garanties institutionnelles du droit de tout un chacun à se construire comme sujet » (Tourraine, 2010). D'où un lien entre identité sociale du sujet et reconnaissance publique.

La mise en œuvre d'une telle démocratie suppose une politique de reconnaissance (Taylor, 1994), car l'identité « est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres : une personne ou un groupe peuvent subir un dommage ou une déformation réelle si les gens ou la société qui les entourent leur renvoient une image limitée, avilissante ou méprisable d'eux-mêmes » (p. 41). La reconnaissance nécessite la réunion de conditions pour la communication interculturelle comme un des moyens du vivre-ensemble dans une société pluriculturelle. Cette forme de communication valorise les différences culturelles et linguistiques et permet une expression créative.

La politique de reconnaissance devrait alors se traduire par une politique éducative prenant en charge les langues régionales et minoritaires<sup>1</sup> – dont celles des « immigrés » - en vue de leur valorisation sociale. Cependant, si, en société, les citoyens respectent soit le principe du relativisme culturel<sup>2</sup>, soit le principe de l'autonomie du sujet-fin conduisant au respect de la liberté de conscience et de la diversité culturelle (Camilleri, 1993), ce n'est pas toujours le cas au niveau institutionnel. Par exemple, les propositions d'ouvrir l'école à la diversité culturelle et linguistique (Berque, 1985) ont eu un accueil politique négatif : « Les priorités sont claires : la langue et la culture française sont à la base de l'intégration scolaire, elle-même au principe de la réussite sociale et professionnelle. »<sup>3</sup>

Plus particulièrement, ce sont les orientations politiques, reflet d'une certaine conception de l'État-nation – une seule langue, une seule école, une seule histoire -, qui font obstacle à la reconnaissance politique et à la communication interculturelle. « Espace de la reconnaissance, le politique tend constamment à étendre le champ du semblable, jusqu'à ce que, vide de toute différentialité véritable, il n'ait plus rien à reconnaître que lui-même » (Flament, 1982 : 18).

Dans cette perspective, l'examen du cas de l'enseignement de l'arabe peut montrer à la fois les obstacles institutionnels et la vitalité d'une demande à laquelle répondent le secteur associatif et en partie seulement l'enseignement supérieur.

### **1. État de l'enseignement de l'arabe en France**

L'état des lieux de l'enseignement de l'arabe dressé en 2006 – année du centenaire de l'agrégation d'arabe en France (DGES, 2008) – fait ressortir l'existence d'une forte demande, mais qui demeure sous-estimée, voire niée au niveau des collèges et lycées. C'est ce que Deheuvels et Dichy (2008) appellent la « masse manquante ». En effet, l'examen de données quantitatives montre le recul constant de l'offre publique et le décalage par rapport à une demande réelle si l'on en juge par la fréquentation des ELCO, du secteur associatif et de l'enseignement supérieur.

#### **1.1. Enseignement scolaire : effectifs, structures et encadrement**

##### **A. « Enseignement de Langue et Culture d'Origine » (ELCO)**

Les ELCO s'inscrivent dans le cadre des accords<sup>4</sup> étatiques signés avec l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Ces accords permettent à des instituteurs détachés par ces trois pays de dispenser des cours d'arabe dits ELCO, sous

<sup>1</sup> Une minorité est définie selon quelques critères fondamentaux : une situation géographique, une auto-catégorisation sociale ou auto-identification, une ascendance commune, des « traits linguistiques, culturels et historiques liés à la langue » et enfin une « organisation sociale de l'interaction des groupes linguistiques plaçant les groupes en question en position minoritaire » (Allardt, 1992 : 51).

<sup>2</sup> Le relativisme culturel incite à une « prise de position concernant le contenu des cultures (représentations et valeurs) : il pose qu'il n'y a pas de raison de privilégier l'un quelconque de ces contenus. (...) ». Il conduit donc à la *légitimation* des cultures, et des cultures en elles-mêmes. Quant au principe du sujet-fin, ses partisans, s'ils ne professent pas en même temps le relativisme, peuvent penser que les configurations culturelles sont hiérarchisables, que leurs propres valeurs sont supérieures. Mais ils estiment qu'ils ont le devoir de passer par-dessus cela pour respecter l'autonomie des consciences : c'est une prise de position qui légitime, non plus les cultures, mais les porteurs des cultures, s'ils présentent une attitude déterminée : sincérité et conviction intime. Quant aux contenus culturels eux-mêmes, ils les tolèrent. Et l'attitude de tolérance est très différente de la légitimation, car elle est compatible avec le jugement de valeur, qui est exclu par le relativisme. » (Camilleri, op. cit, p 37, souligné dans le texte).

<sup>3</sup> Conférence de presse du Ministre de l'Éducation nationale, citée par Henry-Lorcerie (1988).

<sup>4</sup> Accords intergouvernementaux signés avec l'Algérie le 1<sup>er</sup>/12/1981, avec le Maroc le 14/11/1983, et avec la Tunisie le 12/3/1986. Des accords de même nature concernent également la Turquie, l'Italie, le Portugal, l'Espagne et la Serbie (ex-Yougoslavie). Antérieurement, la

- Extrait de A. Lachkar, 2012, **Langues et médias en Méditerranée : usages et réception**, Paris, Editions L'Harmattan, collection « Langue et parole », pp 112-122

le contrôle du ministère de l'Éducation nationale français. En 2004-2005, des cours d'arabe ont été suivis dans l'enseignement primaire (Cf. Tableau 1) par 36 919 élèves (42% du total des ELCO), soit 22 679 pour le Maroc, 9 528 pour l'Algérie et 4 712 pour la Tunisie :

	Élèves du primaire	Total ELCO (Maghreb, Serbie, Espagne, Italie, Portugal et Turquie)
1993	-	100 000
2003	40 000	75 000
2004-2005	36919	87773

**Tableau 1. Effectifs des élèves ELCO.** Sources : pour l'année 2004-2005 (Deheuvels et Dichy, 2008) ; pour les années 1993 et 2003 (Bouysse, 2004).

Mais la tendance générale des effectifs au niveau primaire est plutôt à la baisse, si l'on prend pour exemple les effectifs des élèves d'origine algérienne : de 31530 élèves en 1985-1986, les effectifs baissent à 27072 en 1986-1987 (Source : CCA, 1988). Ainsi, entre 1985-1986 et 2004-2005, il y a une perte de 22002 élèves (d'origine algérienne) !

Le problème des ELCO est qu'ils sont marginalisés pédagogiquement, humainement et sociologiquement. Ces enseignements correspondent à une certaine éducation multiculturelle, c'est-à-dire des enseignements juxtaposés dans lesquels les interactions entre porteurs de cultures différentes sont limitées<sup>5</sup>, voire inexistantes (Ghouati, 1999). En outre, cet enseignement est plus hébergé qu'intégré aux programmes scolaires (Berque, 1985). Les enseignants détachés ne font pas partie des équipes pédagogiques, les contenus se rapportent parfois aux pays d'origine, les cours ont lieu généralement en dehors des emplois du temps et souvent élèves et enseignants d'arabe ne reçoivent pas une image positive de leur environnement humain.

Se référant à toutes les conditions défavorables à l'enseignement de l'arabe, Deslandes (1994) parle d'une dynamique négative qu'il appelle minoration, entretenue par les autorités, et qui rend la langue arabe « un peu plus étrangère que les autres ». Un exemple d'effet minorant est celui de la mise en concurrence des ELCO avec le dispositif des EPLV (Enseignement Précoce des Langues Vivantes), mis en place depuis 1989 et ouvert à tous les élèves. Ainsi, les ELCO apparaissent de fait comme les EPLV des enfants défavorisés. Deslandes (op. cit.) reconnaît que la France est un des rares pays européens où l'enseignement de l'arabe existe à tous les niveaux. Mais il estime que « (...) ce qui semble être un avantage est, en réalité, un piège, car la présence de l'arabe à tous les échelons du système éducatif français n'en révèle que plus clairement les facteurs de sa minoration » (ibid., p. 95). Malgré l'existence d'une demande d'élèves volontaires (de toutes origines) pour les suivre, les cours d'arabe sont anormalement réservés et/ou dispensés aux enfants d'immigrés. Et cet enseignement continue à exister moins par les conditions très défavorables dans lesquelles il se pratique que par la motivation culturelle des parents.

### B. Collèges et lycées

À ce niveau de l'enseignement, on peut parler d'une rareté organisée, tant l'encadrement et les moyens mis en œuvre sont insuffisants pour assurer ne serait-ce qu'une continuité avec les ELCO du niveau primaire.

	Élèves	Établissements	Enseignants
2002-2003	7187	256	-
2003-2004	7284	-	221
2004-2005	7224	-	221
2005-2006	7305	238	
2006-2007	7344	232	229
2007-2008	7668	224	202 <sup>6</sup>
2008-2009	6468 <sup>7</sup>	-	203 <sup>8</sup>

Directive du Conseil de l'Europe du 25 juillet 1977 (N°77/486/CEE) avait pour objet la promotion de ce type d'enseignement dans le cadre de la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

<sup>5</sup> Les cours ELCO ont lieu en général parallèlement aux autres cours : l'enseignant d'arabe regroupe les élèves (d'origine maghrébine) inscrits et fait son cours pendant que les autres classes poursuivent normalement le programme. Si l'on ajoute le fait que beaucoup d'enfants du cours ELCO sont issus de milieux défavorisés, on peut deviner l'association milieu défavorisé-langue arabe qui peut être faite par les autres enfants et enseignants de la même école.

<sup>6</sup> Source : « L'enseignement de l'arabe à la rentrée 2007 », *Midad*, 8/3/2008, Association Française des Arabisants, <http://www.afda.123.fr/spip.php?article19>, consulté en mars 2009.

<sup>7</sup> Ce qui représente 0,1% de l'effectif total (Source : MEN-DEPP, 2009).

<sup>8</sup> Source : Réponse du Ministère de l'éducation nationale (JO Sénat du 14/01/2010 - page 74), <http://www.senat.fr/basile/visio.do?id=qSEQ091010391&idtable=SEQ091010391&rch=gs&c=enseignement+arabe&al=true>, consulté en mars 2010.

- Extrait de A. Lachkar, 2012, **Langues et médias en Méditerranée : usages et réception**, Paris, Editions L'Harmattan, collection « Langue et parole », pp 112-122

**Tableau 2. Effectifs des élèves, enseignants et nombre de structures** Sources : Midad N°32 et N°34 (2007 et 2008), Deheuvels et Dichy (2008), MEN-DEPP (2009).

Ainsi, on peut observer qu'en moins de 10 ans, les effectifs d'enseignants et le nombre de structures pour l'enseignement de l'arabe ont baissé significativement : une perte de 18 enseignants en 6 ans (entre 2003 et 2009) et 32 structures en moins (entre 2002 et 2008). Conséquence, les effectifs d'élèves baissent : 719 élèves en moins entre 2003 et 2009 (Cf. Tableau 2). En 2008-2009, on note 1200 élèves en moins par rapport à 2007-2008. En outre, en 2005-2006, si l'on enlève les 1800 élèves inscrits à des cours à distance (en arabe langue vivante avec le CNED) et les 705 élèves issus de l'enseignement français du Maghreb et du Liban, il ne reste que 4800 élèves bénéficiaires de cours d'arabe langue vivante étrangère. Outre la disparité entre les académies dans la répartition des moyens, Deheuvels et Dichy (2008) notent que près de la moitié des départements n'ont pas d'offre publique en enseignement d'arabe. Par exemple, la Corse se caractérise par l'absence d'enseignement public d'arabe, alors que 20% de sa population scolaire est d'origine maghrébine. 12 départements ne disposent que d'une seule implantation et 39 départements ont deux implantations et plus. Associant souvent la langue arabe à l'immigration, certains chefs d'établissements sont hostiles à cette langue afin d'éviter certains publics défavorisés ou stigmatisés.

Deheuvels et Dichy (2008) constatent aussi une rareté, voire une absence de création de postes, un groupement d'heures représentant parfois l'équivalent de postes entiers et attribués à des Titulaires en Zone Temporaire (TZR)<sup>9</sup>. La fragilisation de la situation qu'ils évoquent est illustrée par le fait que 50% des enseignants d'arabe enseignent en TZR. Participent également à cette fragilisation, les établissements qui sous-évaluent les heures d'arabe – afin de ne pas réduire leur dotation horaire globale (DHG) – et le risque d'invisibilité des horaires parcellaires d'arabe (répartis sur plusieurs établissements) aux niveaux académique et ministériel. Il s'agit alors d'une « précarisation institutionnelle des enseignements et de leur implantation » (ibid., p 92). À une question d'un sénateur<sup>10</sup> au sujet de la fermeture<sup>11</sup> du concours du CAPES d'arabe en 2005, le Ministre de l'Education nationale avait expliqué la diminution des postes au concours par le faible nombre d'élèves. Mais, pour donner quelques débouchés aux étudiants d'arabe, le concours d'agrégation avait été maintenu et les ELCO devant évoluer vers un enseignement de langue vivante à part entière (*JO Sénat* du 21/10/2004, page 2392).

Si les cours d'arabe étaient aussi le produit d'une politique en direction d'une immigration destinée à retourner dans les pays d'origine, la politique du regroupement familial a probablement aussi inauguré une nouvelle époque pour l'immigration surtout à partir des années 1980 (Sayad, 1999). Autrement dit, l'objectif politique n'est plus la préparation d'un retour, mais surtout la recherche d'une intégration par l'école. Pour Levallois (2005), le recul de l'enseignement de l'arabe est le produit d'un changement d'appréciation politique : « Longtemps, les autorités ont cru que l'immigration maghrébine serait passagère. Elles ont alors ouvert des classes d'arabe, afin que les jeunes ne perdent pas le contact avec une culture qu'ils allaient, pensait-on, réintégrer pleinement un jour. Mais quand les pouvoirs publics se sont aperçus que, bien au contraire, cette immigration resterait, des classes ont été délibérément fermées au nom de l'impératif d'intégration, alors même que la demande, elle, ne faiblissait pas. » (*Le Figaro* du 25/6/2005)<sup>12</sup>.

Mais, la crise économique aidant, cette nouvelle époque pour l'« immigration » va rapprocher ses questions culturelles de celles des autres minorités<sup>13</sup>. Dans ce contexte, la faiblesse de l'offre publique en

<sup>9</sup> En principe, les TZR sont des enseignants affectés annuellement sur une zone géographique pour les besoins ponctuels de remplacements (maladie, absence, congés de maternité, etc.).

<sup>10</sup> Question écrite n° 13093 de M. Ivan Renar (Nord - CRC) dans laquelle il « (...) attire l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche sur la fermeture du Capes d'arabe pour la session 2005 annoncée dans le Bulletin officiel du 24 juin dernier (BO spécial n° 6). Il s'inquiète des conséquences d'une telle mesure : en effet, réduire le nombre d'enseignants d'arabe, alors même que la demande est forte, conduira bon nombre de jeunes à se tourner vers les structures associatives ou privées dont certaines ne cachent pas leurs orientations communautaristes. Ce phénomène, qui existe déjà depuis quelques années, n'est pas à sous-estimer : on pouvait encore lire, récemment, dans un grand quotidien national, que seuls 15 % des élèves étudiant l'arabe l'apprennent dans le cadre de l'éducation nationale, contre 85 % hors du système éducatif public. Considérant qu'il faut au contraire encourager l'enseignement de la langue arabe au sein des établissements scolaires publics et laïcs et, par ailleurs, faire en sorte que nos concitoyens d'origine arabe et/ou de culte musulman puissent vivre leur culture et leur religion dans le respect des lois de la République, il lui demande donc de lui indiquer les mesures qu'il entend prendre afin de remédier à cette situation avant la rentrée prochaine » (publiée dans le *JO Sénat* du 15/07/2004, page 1547).

<sup>11</sup> Mesure annoncée dans le Bulletin officiel n° 6 du 24 juin 2004.

<sup>12</sup> Par Antoine Menuisier, « La langue privée d'école », *Le Figaro* du 25 juin 2005.

<sup>13</sup> On glisse alors d'une théorie, introduite dans les années 1970 pour justifier les inégalités scolaires, voulant compenser le « handicap socioculturel » par une éducation intégratrice, à la nécessité d'une expression des différences culturelles (Verne Etienne, « Les politiques d'éducation multiculturelle : analyse critique », in OCDE, *L'éducation multiculturelle*, Paris, CERI-OCDE, 1987, 27-65). Autrement dit, c'est le passage de la « culture » (des immigrés) vue comme « handicap », à la culture ayant un poids sociologique important et ouvrant de ce

- Extrait de A. Lachkar, 2012, **Langues et médias en Méditerranée : usages et réception**, Paris, Editions L'Harmattan, collection « Langue et parole », pp 112-122

enseignement d'arabe, notamment au niveau des collèges et lycées conduit alors les parents à se tourner vers le secteur associatif.

### C. Secteur associatif

Quantitativement, on peut parler de rupture par rapport aux autres secteurs d'enseignement de l'arabe. Mais qualitativement cet enseignement ne se fait pas dans les mêmes conditions matérielles et pédagogiques ni avec le même encadrement que celui que pourrait fournir l'Éducation nationale.

	Nombre d'élèves (5-16 ans)
2001	34000
2003	65000
2008	80000 <sup>14</sup>

**Tableau 3. Effectifs des élèves du secteur associatif.**

Sources : Pour l'année 2001, *Le Monde* (22/12/2001), Deheuvels et Dichy (2008) et Veille-éducation (2009).

Selon plusieurs sources (Tableau 3), les effectifs progressent significativement : plus de 46000 élèves entre 2001 et 2008. Sans être vraiment précis, ces chiffres montrent une forte demande en enseignement d'arabe. L'autre caractéristique de ce secteur est que l'enseignement de la langue n'est pas toujours dissocié de la dimension religieuse. Mais c'est peut-être ainsi qu'il répond à certaines attentes parentales : apprentissage de la langue arabe, valorisation de la culture arabo-musulmane et connaissance de la religion. Cependant, malgré sa vitalité et le grand nombre d'enfants qui le fréquente, cet enseignement est l'objet de critiques : manque de qualification des enseignants, des moyens pédagogiques limités, une surcharge de travail pour les enfants (cours reçus en plus des heures d'enseignement à l'école). Enfin, manquant d'ouverture sur tous les enfants, faute d'accessibilité à la langue arabe dès le primaire, cet enseignement est souvent perçu par la classe politique comme étant communautariste.

Dans son rapport pour le Sénat, Legendre (2003) avait suggéré l'intégration scolaire de cet enseignement. En 2009, après un article remarqué de Perucca (2009)<sup>15</sup>, Legendre a de nouveau interpellé le ministre de l'Éducation nationale sur le déclin de l'enseignement de l'arabe<sup>16</sup> en suggérant que l'État le développe avec un triple objectif : promouvoir la diversité culturelle et le dialogue interculturel, favoriser l'intégration de jeunes issus de l'immigration et dynamiser les relations économiques avec les pays arabes.

D'où ces quelques propositions ministérielles : « (...) Le développement de l'enseignement de l'arabe dans l'enseignement technologique et professionnel, ainsi que dans le lycée d'enseignement général au titre de la LV3. (...) Un premier effort portera sur un rééquilibrage de l'offre d'enseignement de manière intra et inter-académique, un deuxième sur la mise en place de sections « bilangue », en particulier anglais-arabe, et un troisième sur une remise à plat de l'enseignement de langue et cultures d'origine (ELCO) dispensé à l'école primaire. Le dispositif ELCO, qui aujourd'hui est de la responsabilité des autorités des trois États du Maghreb (...), pourra être ouvert à d'autres États et, surtout, devra mieux s'articuler avec l'enseignement de langues en collège. Plus généralement, une réflexion particulière sera menée pour que l'arabe trouve toute sa place dans les filières d'excellence -sections internationales ou sections de langues orientales, lycées des métiers...- et pour que la certification en langue arabe, aujourd'hui fragmentée et lacunaire, au niveau mondial puisse devenir un sujet privilégié pour les institutions multilatérales comme l'Institut du monde arabe. Une politique volontariste sera menée sous l'impulsion des recteurs et la mobilisation des chefs d'établissement afin d'inverser les tendances actuelles. Des postes seront créés pour accompagner le développement de la langue arabe. (...) » (*JO Sénat* du 14/01/2010, p 74).

### 1.2. Enseignement supérieur

Comparativement aux effectifs des élèves de l'enseignement de l'arabe dans les collèges et lycées, le nombre d'étudiants inscrits en arabe est en augmentation (Tableau 4). À ces effectifs, il faut ajouter 1 500 à 2 000 étudiants n'apparaissant pas dans le tableau, mais qui s'initient à l'arabe dans le cadre d'autres diplômes universitaires.

---

fait un droit à la différence. Dans le premier cas, on justifiait l'inégalité scolaire et l'intervention éducative pour compenser le « déficit » engendré par le « handicap » (socioculturel) et, dans le second, les immigrés sont certes perçus comme une minorité à part, mais sont aussi les porteurs d'une culture qui appelle un respect de la différence. Le premier problème est qu'une certaine logique scolaire, basée souvent sur le sens commun, voudrait que ce qui est différent constitue aussi un handicap. D'où l'engagement, au moins depuis le début des années 1980, de plusieurs associations nationales ou locales dans la lutte pour ce qu'elles appellent le « droit à la différence ». Le deuxième est que si les immigrés maghrébins deviennent une minorité (à part), ils n'échappent pas encore au caractère d'une minorité postcoloniale avec toutes les représentations sociales négatives et les non-dits qui en découlent.

<sup>14</sup> « Veille éducation », in <http://veille-education.org/post/2009/11/11/Apprendre-larabe-a-lecole-quelle-galere>, consulté le 17 mars 2010.

<sup>15</sup> Cf. « La langue arabe chassée des classes », *Le Monde* du 9/9/2009.

<sup>16</sup> Question écrite n° 10391 de M. Jacques Legendre (Nord - UMP), publiée dans le *JO Sénat* du 08/10/2009, page 2344.

- Extrait de A. Lachkar, 2012, **Langues et médias en Méditerranée : usages et réception**, Paris, Editions L'Harmattan, collection « Langue et parole », pp 112-122

	Nombre d'universités (INALCO <sup>17</sup> inclus)	Nombre total d'étudiants	dont Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE)	dont Langues étrangères appliquées (LEA)
<b>2000</b>	20	2778	68%	32%
<b>2001</b>	19	2985	67%	33%
<b>2002</b>	18	3376	66,67%	33,3%
<b>2008</b>		6000		

**Tableau 4. Effectifs étudiants inscrits en langue arabe.** *Source* : AFDA, 13 mai et 8 octobre 2008 (in <http://www.afda.123.fr/spip.php?article40>).

D'après l'AFDA (2008), l'enseignement d'arabe représente 3,5 % de l'ensemble des effectifs d'étudiants inscrits à un diplôme national de langue vivante. Par contre, il ne représente que 0,17 % des effectifs de langue vivante dans le secondaire. Ce qui peut signifier que l'enseignement supérieur tendrait à offrir ce que l'enseignement aux collèges et lycées n'offre que très faiblement.

Malgré une concentration des formations arabisantes dans certains instituts (type INALCO) et certaines universités (Paris, Lyon, Bordeaux, etc.), l'enseignement de l'arabe n'est peut-être pas menacé de la même manière que dans les niveaux précédents. Il a encore une place puisqu'il est même enseigné dans certains établissements du secteur sélectif (Polytechnique, Saint-Cyr, etc.). Appuyé souvent par un réseau de recherche de qualité internationale - ce qui le rend attrayant internationalement- l'enseignement de l'arabe ne bénéficie pourtant pas des moyens à la hauteur du travail qualitatif qu'il fournit et des perspectives qu'il peut ouvrir (scientifiques, diplomatiques, etc.)<sup>1</sup>.

Dans la note d'intention de l'IMA (2008)<sup>18</sup>, lors des *Premières Assises de l'enseignement de la langue et de la culture arabes en France*, les responsables ont rappelé à la fois l'intérêt des étudiants (environ 6000) pour les filières arabisantes et les enjeux économiques et culturels liés au développement de ces filières : « Le monde de l'entreprise marque actuellement un intérêt grandissant pour la langue arabe. On en veut pour preuve le nombre d'entreprises françaises et des plus prestigieuses qui se tournent vers l'IMA, pour former leurs cadres à la connaissance du monde arabe, de ses cultures et de sa langue. En associant leur image et leur marque à des entités issues du monde arabe, en ayant de plus en plus souvent recours à la langue arabe dans leurs échanges commerciaux, diplomatiques, scientifiques et culturels avec le monde arabe, les entreprises françaises affirment leur désir de nouer des relations solides basées sur la compréhension et le respect mutuels avec ces sociétés».

Or le fait que des entreprises s'adressent à l'IMA –une fondation de droit privé– plutôt qu'à l'Éducation nationale, pour la formation de cadres, nous semble revêtir deux sens : 1. Les formations supérieures existantes ne répondent pas quantitativement aux besoins socioéconomiques. 2. Malgré leur qualité, ces formations manquent peut-être d'ouverture sur les sociétés et les économies du monde arabe.

Cependant, au-delà de l'utilité socioéconomique de la langue, la question que soulèvent les responsables de l'IMA montre la nécessaire réflexion sur la place et le rôle de l'enseignement de l'arabe en tant que langue minoritaire enrichissante<sup>19</sup> –et non plus une langue d'immigrés– dans une démocratie culturelle<sup>20</sup>. Cette démocratie suppose que soit enfin reconnue une citoyenneté culturelle donnant à chaque membre de la société la possibilité de se développer dans sa propre culture et de pouvoir s'approprier les cultures de ses concitoyens.

## 2. Langue minoritaire et citoyenneté

La fondation d'une agrégation de langue arabe en 1906 représentait un élément d'une ambition politique dans le cadre d'un empire colonial. Selon Messaoudi (2006), cette première fonction de l'agrégation a

<sup>17</sup> Institut National des Langues et Civilisations Orientales. Il a le statut de « Grand Etablissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP) décret statutaire du 14 mai 1990) sous tutelle du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, l'INALCO a pour vocation d'enseigner les langues de l'Europe Centrale et Orientale, de l'Asie, de l'Océanie, de l'Afrique et des populations de l'Amérique, ainsi que la géographie, l'histoire, les institutions, la vie politique, économique et sociale des pays concernés. 93 langues et civilisations sont enseignées à l'INALCO. » (Cf. [http://www.inalco.fr/ina\\_gabarit\\_rubrique.php3?id\\_rubrique=4](http://www.inalco.fr/ina_gabarit_rubrique.php3?id_rubrique=4), consulté en mars 2010).

<sup>18</sup> Cf. <http://www.imarabe.org/node/1469>, mars 2009.

<sup>19</sup> Au sens où l'entend Jacques Berque (op. cit.), c'est-à-dire un enrichissement qui suppose une dynamique politique d'ouverture et non plus seulement le contact avec la langue d'une frange de l'immigration : « La culture à laquelle nous avons à former tous les élèves devra, sans pour autant cesser de se vouloir culture générale et commune, s'enrichir de l'apport des cultures des autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs » (p 44, souligné dans le texte).

<sup>20</sup> Par exemple, c'est le sens donnée par la Conférence des ministres européens des affaires culturelles : « La politique culturelle ne doit plus se borner à des mesures visant à développer et à vulgariser les arts, il faut, en reconnaissant la pluralité de nos sociétés, lui conférer une dimension supplémentaire exaltant le respect de la dignité individuelle, des valeurs spirituelles, des droits des groupes minoritaires et de leur expression culturelle. Dans le cadre de cette démocratie culturelle, un effort particulier s'impose en faveur des groupes jusqu'ici défavorisés » (Résolution N°1, Oslo, 1978, cité par Giordan, 1982, p 13).



- Extrait de A. Lachkar, 2012, **Langues et médias en Méditerranée : usages et réception**, Paris, Editions L'Harmattan, collection « Langue et parole », pp 112-122

évolué dans l'entre-deux-guerres pour devenir un vivier de « nouvelles élites musulmanes » ayant vocation à former les cadres nécessaires à une coopération eurafricaine. Il s'agissait alors d'accompagner un mouvement de décolonisation en maintenant une influence française dans le monde arabe et en Afrique. Cependant, après les décolonisations, l'agrégation deviendra un diplôme ouvrant sur l'enseignement supérieur de manière générale.

D'après Halff (2006), la création d'un CAPES, en 1975, a permis de diversifier l'encadrement, mais le problème reste le peu d'importance politique accordé par les responsables à l'enseignement de l'arabe. D'où la proposition de mettre en application les orientations ministérielles concernant la diversité des langues dans le système éducatif à travers quelques mesures urgentes : prise en compte de cet enseignement par les commissions académiques dans les prévisions ; augmentation du nombre de postes mis au concours ; possibilité pour les enseignants d'arabe d'enseigner en bivalence disciplinaire ou bivalence de niveaux ; élargissement de l'enseignement de l'arabe à la formation continue ; identification des débouchés offerts à des jeunes ayant une formation associée à la maîtrise de l'arabe. Enfin, enseignement de l'arabe dans les filières technologique et professionnelle, en classes préparatoires aux grandes écoles et en sections de techniciens supérieures.

Ces propositions comme les recommandations issues des différents rapports ne peuvent être suivies d'application que dans le cadre d'une démocratie culturelle. Car, l'obstacle majeur est que « la citoyenneté française continue d'ignorer le droit linguistique et culturel. (...) » (Laffont, 1992 : 145). Pour Giordan (1992), il s'agit de rénover le droit français, dans un cadre républicain, afin de « garantir à l'ensemble des composantes de la nation le respect de leurs droits culturels et linguistiques » (p 144).

Cependant, constatant que rien ne change significativement, Giordan (2002) situe le fond du problème dans une certaine conception de la nation. Après avoir refusé que le gouvernement français ratifie la charte européenne<sup>21</sup> des langues régionales ou minoritaires, « le Conseil [constitutionnel] ne conçoit pas que les citoyens français puissent avoir le droit de pratiquer une langue autre que le français « non seulement dans la vie privée, mais également dans la vie publique ». Ce qui veut dire que le Conseil définit la nation, non pas par le partage de valeurs politiques, mais bien par le partage d'une réalité linguistique ; l'usage collectif du français. C'est ainsi que l'on « ethnicise » la conception de la nation. La profondeur historique de cette conception de l'État-nation et sa vigueur maintenue expliquent la paralysie du pouvoir politique dans ce domaine. » (p 181-182).

De plus, la langue arabe se trouve associée moins à une civilisation qu'à un public dit « immigré » (maghrébin). À la suite de faits divers exagérément médiatisés, associant enfants d'immigrés<sup>1</sup> et Islam, les ELCO ont même été accusés à tort d'être contre la laïcité (Lorcerie, 1994). Ce qui conduit à penser à un enfermement dans une identité-prison dont le verrou est probablement renforcé par le passé colonial. C'est sur cette représentation sociale négative – i.e. reproduisant un rapport de force favorable à la majorité – qu'il convient de travailler pour dégager la voie politique et les moyens pédagogiques pour une communication interculturelle.

### **Conclusion**

L'enseignement de l'arabe au niveau primaire est plus toléré qu'intégré pédagogiquement, psychologiquement et sociologiquement. Manquant de soutien institutionnel, ses effectifs sont en net recul. Dans ces conditions, le maintien de cet enseignement pourrait correspondre davantage à une volonté politique de contrôler une activité culturelle qu'à une ouverture interculturelle. Le désinvestissement progressif de l'État peut correspondre à une stratégie politique tendant à favoriser l'intégration/assimilation culturelle par l'école.

Dans les collèges et les lycées, cet enseignement est d'ordre symbolique tant les effectifs sont extrêmement réduits. Pourtant, la progression des effectifs des élèves du secteur associatif et des effectifs étudiants en langue arabe, dans l'enseignement supérieur, montre l'existence d'une réelle demande dans la société.

Or si l'État n'institue pas une reconnaissance politique, c'est que la question des langues minoritaires et régionales contredit fondamentalement une certaine conception de la nation, en particulier celle qui est basée sur le critère linguistique (Giordan, 2002). Certes, la langue arabe fait partie du paysage linguistique français et constitue de ce fait un capital culturel. Mais elle est associée aux « immigrés », issus pour beaucoup du Maghreb, à la fois ancienne région colonisée et dont la place actuelle est également dominée dans la division mondiale du travail. Ces deux éléments sociologiques sont par hypothèse au fondement d'une représentation sociale négative enfermant les « immigrés » dans une identité-prison et empêchent l'établissement de communications interculturelles en tant que partage de sens<sup>22</sup>.

Outre le travail sur la représentation sociale négative, ces communications interculturelles se conçoivent également dans le cadre d'une politique de la reconnaissance et l'organisation (pédagogique) des échanges -entre minorités et majorité- en vue de bénéfices socioculturels partagés par tous dans une société démocratique et pluriculturelle.

<sup>21</sup> Charte adoptée par le Conseil de l'Europe en 1992 (Cf. <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/148.htm>, consulté en mars 2010).

<sup>22</sup> Cf. Ghouati (1999).

- Extrait de A. Lachkar, 2012, **Langues et médias en Méditerranée : usages et réception**, Paris, Editions L'Harmattan, collection « Langue et parole », pp 112-122

## Références

- Allardt, E. (1992). « Qu'est-ce qu'une minorité linguistique ? », in Giordan H. (dir.), *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'Homme*, Paris : Editions Kimé, 45-54
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la république*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris : La documentation française – CNDP
- Bouysse, V. (2004). « Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine Elco ? », in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?*, Actes de l'université d'automne, académie de Créteil les 25-28 octobre 2004, 91-99
- Camilleri, C. (1993). « Du relativisme culturel à l'interculturel », in Tanon F. et Vermès G., *L'individu et ses cultures. Qu'est-ce que la recherche interculturelle ?*, Volume 1, Paris : Editions ENS de Fontenay St. Cloud/L'Harmattan, 34-39
- CCA, (1988). *Les Algériens et l'enseignement de l'arabe en France*, Actes des journées d'études sur l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, 21-22 avril 1987, Paris : Publications du Centre Culturel Algérien
- Deheuvels, L. et Dichy, J. (2008). « La « masse manquante » : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDÉA) », in DGES, *Le centenaire de l'agrégation d'arabe, Institut du monde arabe*, La Sorbonne 17-18/11/2006, Actes du colloque de la Direction générale de l'Enseignement scolaire (DGES), janvier 2008
- DGES, (2008). *Le centenaire de l'agrégation d'arabe, Institut du monde arabe*, Actes du colloque de la DGES, La Sorbonne 17-18/11/2006, Paris, janvier 2008
- Deslandes, B. (1994). « Une langue un peu plus étrangère que les autres : les raisons de la minoration de l'enseignement de l'arabe en France », in *Dialogos Hispanicos*, N° 15, pp 95-112
- Flament, S. (1982). « L'oppression des minorités et la logique de l'État moderne », in *Pour*, N° 86, Paris, 1982, 14-18
- Ghouati, A. (1999). *Multiculturalisme et éducation*, Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Giordan, H. (2002). « Le pouvoir et la pluralité culturelle », in HERODOTE 2/2002, N°105, p. 178-190
- Giordan, H. (dir.) (1992). *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'Homme*, Paris, Editions Kimé
- Giordan, H. (1992). « Les langues de France : de l'hégémonie républicaine à la démission de l'État », in Giordan H. (dir.), *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'Homme*, Paris : Editions Kimé, p. 130-144
- Giordan, H. (1982). *Démocratie culturelle et droit à la différence*, Rapport au Ministre de la Culture, Paris : La Documentation française, février 1982.
- Halff, B. (2008). « Les concours de recrutement du secondaire en arabe », in DGES, *Le centenaire de l'agrégation d'arabe, Institut du monde arabe*, La Sorbonne 17-18/11/2006, Actes du colloque de la DGES, janvier 2008, 59-64
- Henry-Lorcerie, F. (1988). « Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française », in Ouellet F., *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec : Editions IQRC, 223-270
- Lafont, R. (1992). « La situation sociolinguistique de la France », in Giordan H. (dir.), *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'Homme*, Paris, Editions Kimé, p 145-168
- Legendre, J. (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*, Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles du Sénat, Annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre 2003
- Lorcerie, F. (1994). « L'Islam dans les « cours et culture d'origine » : le procès », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Volume 10, N°2, 5-41, 1994
- Messaoudi, A. (2008). « De la conquête de l'Algérie aux décolonisations : genèse et fonctions d'un concours d'excellence (v. 1830 – v. 1970) », in DGES, *Le centenaire de l'agrégation d'arabe, Institut du monde arabe*, Actes du colloque de la DGES, La Sorbonne 17-18/11/2006, janvier 2008, 41-58
- Ministère de l'Éducation nationale, (2009). *Repères et références statistiques sur l'enseignement, la formation et la recherche. RERS*, Paris : MEN-DEPP
- Sayad, A. 1999. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris : Seuil
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris : Flammarion
- Touraine, A. (2010). « Vers la démocratie culturelle ? », Entretien, in *Sciences Humaines*, Spécial « Qu'est-ce que la démocratie ? », mars 2010
- Verne, E. (1987). « Les politiques d'éducation multiculturelle : analyse critique », in OCDE, *L'éducation multiculturelle*, Paris : CERI-OCDE, pp. 27-65.



- Extrait de A. Lachkar, 2012, **Langues et médias en Méditerranée : usages et réception**, Paris, Editions L'Harmattan, collection « Langue et parole », pp 112-122